

Alonso Padilla, Carolina

Caminos de lectura y lectura de caminos: Hacia nuevos en focos en torno a las prácticas

El Toldo de Astier

2014, vol. 5 no. 8, p. 2-14

CITA SUGERIDA:

Alonso Padilla, C. (2014). Caminos de lectura y lectura de caminos: Hacia nuevos en focos en torno a las prácticas. El Toldo de Astier, 5 (8), 2-14. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6132/pr.6132.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



Camino de lectura y lectura de caminos. Hacia nuevos enfoques en torno a las prácticas

Carolina Alonso Padilla*

La literatura en la escuela secundaria ha sido abordada desde diferentes enfoques que respondieron a concepciones, perspectivas y objetivos diversos. A lo largo del tiempo, algunas prácticas se han ido reproduciendo y convirtiendo en rituales hasta llegar a ser la única forma de concebir la enseñanza de la literatura, dejando de lado las lecturas y experiencias significativas. Me refiero a la memorización de listas de autores y obras, a la búsqueda de datos para responder largas guías, al análisis de aspectos lingüísticos, etc. De este modo, se han ignorado los efectos de estos enfoques en los alumnos, que dejan de ser lectores para convertirse en meros ejecutores de actividades que solo satisfacen al docente. Así, la relación de aquellos con los libros se torna problemática, por lo que tanto la asignatura “Lengua y Literatura” como la lectura misma se convierten en objeto de rechazo.

Sin embargo, es posible hablar de espacios donde, poco a poco, los jóvenes lectores van ganando su lugar a través de su propia palabra. Espacios que abren la posibilidad de re-significar el sentido de la lectura y comprender los fenómenos socioculturales desde otras perspectivas; espacios de autonomía donde el docente escucha a los lectores para reconstruir sus vínculos con la literatura.

En este trabajo quiero referirme a la experiencia que tuve durante las observaciones realizadas en un colegio privado, de mujeres, de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Durante las mismas, y por medio de entrevistas y conversaciones con sus protagonistas, pude conocer otros modos de abordar la literatura dentro del ámbito educativo, modos que hacen ruptura en las trayectorias lectoras de las alumnas y también en la enseñanza misma de la asignatura. Modos que impactaron en mis perspectivas sobre las futuras prácticas y sobre las posibilidades de apropiarse de la literatura para re-escribir la experiencia y para poder establecer nuevos vínculos con ella.

* Carolina Alonso Padilla es estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Integrante del Proyecto PIUNT *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes*, dirigido por la Dra. Constanza Padilla. Presentado en la Convocatoria de subsidios 2013. Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT.

caro_alonso@hotmail.com

Preguntas

Noviembre. Último período del ciclo lectivo. Falta poco menos de un mes para que comiencen las vacaciones de verano y para que terminen de dictarse los contenidos de las planificaciones docentes. Algunos quedarán afuera, otros se darán a las apuradas y a otros se los conversará, pero no se evaluarán. Noviembre. Tucumán. Mañanas tibias y mediodías calientes en las que el ruido de tres ventiladores funcionando en simultáneo dificulta la escucha de las clases, de los intercambios. Donde el cansancio de la docente y la ansiedad de las estudiantes por comenzar el receso se mezclan con las intervenciones sobre variedades lingüísticas, relato policial y guión cinematográfico. En un panorama como este, las preguntas que más me interesa contestar, desde el lugar de observadora, son: ¿Qué espacios de lectura literaria pueden, van a generarse? ¿Qué vínculos logran establecer las alumnas con los libros, con la literatura? ¿Cómo y qué leen estas jóvenes de entre catorce y quince años? ¿Qué conocimientos tiene la docente de todo esto y, en consecuencia, qué decisiones prácticas se tomarán al respecto?

Durante las entrevistas que tuve con las estudiantes pude conocer que sus experiencias con la lectura se vieron modificadas a partir de un cambio en relación con la asignatura. Es decir que, como se esbozó al comienzo de este trabajo, ambos aspectos mantienen una vinculación que, en ocasiones, puede resultar decisiva para las trayectorias lectoras. Así, las formas ritualizadas se rompen al comprender que es posible leer de otra forma, que es posible concebir la literatura como un espacio de diálogo, de participación, de experiencias movilizantes: “a la profesora le gusta que participemos, que opinemos... no es esa profesora que te da una guía para hacer tarea, vuelve, a la otra clase la controla, pone todo en el pizarrón y te da más tarea... es todo más dinámico”; “yo pensaba que [la materia] iba a ser peor... porque años anteriores, con otras profesoras, era todo tarea”; “las preguntas que nos daban eran tal cual como decía el libro de estudio, en cambio, esta profesora nos hace relacionar lo que vemos en el libro de estudio con algo de nuestra cabeza...”. Estas últimas palabras (“nuestra cabeza”), dichas con sentido irónico, vienen a demostrarnos dos cosas. En primer lugar, la negación de las experiencias y sentidos personales a través de lo que Gustavo Bombini llama “el instrumento homogeneizante por excelencia: la guía, modo uniforme de la lectura” y “la ilusión de un lector empírico idéntico (todos leen lo mismo en todos los textos)” (Bombini, 2005: 40).

En segundo lugar, están haciendo notar no solo que el docente reproduce y ejecuta discursos ajenos, negando el suyo como lector, sino también que “lo que les pedimos que hagan con los textos muchas veces resulta, por lo menos, extraño” (Cuesta, 2006: 22). Así, resulta inevitable traer las palabras de Analía Gerbaudo: “... lo que se hace con la literatura en escenas de mediación está determinado por lo

que se cree que la literatura es y qué *puede* y qué *hace*; porque las representaciones de los estudiantes se modelan en buena medida a partir de las del docente...” (Gerbaudo, 2011: 173-174). De este modo, la palabra de los sujetos (docente y alumnos) es negada y ocultada detrás de otros textos (las guías) para desviar el camino de las lecturas.

Lecturas

Junto a los conceptos de sociolecto, dialecto y cronolecto hay un espacio que la profesora de esta institución abre para apoyar otro vínculo con la lectura: se llama “Proyecto biblioteca”, pensado, como enuncia en su planificación, “Con el objetivo de incentivar la práctica lectora y ampliar las competencias culturales de las alumnas”. Este proyecto consiste en la elección, “independientemente del material que se trabaje en el aula”, de dos libros que serán objeto de respectivos coloquios a mitad y a fin de año. Si bien yo no presencié el primero de ellos, en las entrevistas pude conocer las obras que fueron elegidas, lo cual me permitió abarcar mejor esta experiencia, entre ellas: *Los ojos del perro siberiano* (Antonio Santa Ana), *Romeo y Julieta* (William Shakespeare), *La pequeña princesa* (Frances Hodgson Burnett), *El jardín secreto* (Frances Hodgson Burnett), *Mujercitas* (Louisa May Alcott), *El viejo y el mar* (Ernest Hemingway), *El principito* (Antoine de Saint-Exupéry). En el coloquio final, escuché a aquellas alumnas con las que no había podido conversar anteriormente y quienes hablaron sobre *El club de los corazones solitarios* (Elizabeth Eulberg), *La chica de la capa roja* (Sarah Blakley-Cartwright), *La noche de los muertos* (Ricardo Mariño), *La hechicera del mediodía* (Michel Honaker), una biografía de la cantante Miley Cyrus, etc.

En esta enumeración lo primero que llama la atención es su diversidad y heterogeneidad: autores y obras canónicas de la literatura universal (Shakespeare y Hemingway); libros que se han convertido en canónicos de la literatura para jóvenes (*Mujercitas*, *El principito*, *La pequeña princesa*); algunos que, poco a poco, se van instalando en la literatura que circula en la escuela (*Los ojos del perro siberiano*); autores reconocidos de la literatura infantojuvenil contemporánea (Ricardo Mariño); y, finalmente, textos que, por su vinculación con la música, el cine y la cultura de masas, algunos críticos consideran pensados especialmente para adolescentes (*La chica de la capa roja*, *El club de los corazones solitarios*, *La hechicera del mediodía*, la biografía de Cyrus).

Seguramente habrá quienes se incomoden o fastidien con la mera mención de los títulos que aquí aparecen, utilizando argumentos acerca del canon clásico, la calidad literaria, la función de la escuela, la cultura juvenil, el mercado, etc. Es que hablar de libros y escuela es hablar de estos conceptos complejos que suscitan debates significativos con un objetivo delimitado: decidir qué es lo que tienen que leer los

alumnos y por qué. Para avanzar sobre esta cuestión, tomo las ideas de Paola Piacenza acerca de que, en primer lugar, canon clásico y canon escolar se retroalimentan constantemente a partir de las valoraciones que se hacen dentro de cada uno de ellos e influyen en el otro. En segundo lugar, me interesa rescatar que “el canon escolar es un espacio dinámico y en conflicto” ya que “las decisiones de maestros, profesores y alumnos están reorganizándose todo el tiempo y sus tácticas son *incalculables...*” (Piacenza, 2012: 117-118). Por otro lado, la circulación de los textos en la escuela difiere de la circulación y valoraciones académicas. Pero, quizás, hablar de canon, de libros, de listas de obras, que es lo primero que se nos aparece, resulta acotado e impide ampliar la mirada sobre lo que está en la base de esas decisiones. Por eso, más que discutir el concepto de canon o pretender re-configurarlo e instalar uno nuevo en la escuela, me interesa referirme a la trama que sostiene esos textos, que están teñidos de las “implicancias subjetivas” (Piacenza, 2012: 117) de quienes los eligen.

Escuchando a las lectoras

Si reconocemos que las trayectorias lectoras no son continuas ni perfectas, sino que están llenas de búsquedas, desilusiones, satisfacciones, evaluaciones externas, etc., podemos pensar que este camino nunca termina de trazarse y, por eso, “para configurarse, necesita contar con espacios internos, con disponibilidades abiertas” (Devetach, 2012: 20). Por otro lado, es importante descubrir “que lo adquirido no vino solo a través de los libros, ni de un solo libro, ni de un solo tipo de actividad, y que además este camino está lleno de vaivenes y no tiene nada de lineal” (Devetach, 2012: 40). Vaivenes, disgustos, vacíos necesarios para poder tomar otras direcciones.

Además, se puede reconocer la importancia de la relectura, es decir, “los distintos regresos físicos y anímicos que podemos hacer a los libros” (Devetach, 2012: 40). En las decisiones que las jóvenes toman para el “Proyecto biblioteca” interviene su historia personal y, especialmente, subjetiva con los libros. Algunas retoman la lectura de aquellos textos que leyeron hace un tiempo y que las conmovieron y encuentran en este espacio la oportunidad para reencontrarse con ellos. Es lo que sucede con la estudiante que eligió *La pequeña princesa*, el cual había leído hace dos años y, al volver a tomarlo, se encontró con “cosas” que se había olvidado y con otras nuevas.

El camino lector, por otro lado, se compone de desafíos y expectativas que buscan cumplirse, aunque eso requiera hacer algunos esfuerzos: “yo antes de que empiece el de *La pequeña princesa*, mi papá me había regalado el de *Cien años de soledad* y lo he empezado a leer, he leído un poquito y no le he entendido mucho, así que lo he dejado. Yo creo que en las vacaciones lo voy a empezar a leer de nuevo porque hemos aprendido conceptos y ahora lo voy a poder entender”. Esos desafíos no solo se

presentan a partir de obstáculos internos, es decir de la relación individual con el texto, sino también de obstáculos externos, de las valoraciones y prejuicios configurados por otros: “*El principito* estaba en mi casa y todo el mundo decía que era para gente grande, porque todo el mundo habla ‘del principito’ y uno piensa que es para grandes pero no, lo he entendido perfectamente”. Cuando escuché el coloquio de esta alumna sobre este libro, noté su gran emoción al contar la experiencia que tuvo al leerlo, emoción que era compartida con la profesora y otras alumnas que también lo habían leído y compartían algunos de sus sentidos: el “sustrato filosófico” (palabras de la profesora) del ser y parecer, el tema de la mirada infantil versus la adulta, la guerra como parte de las condiciones de producción, etc.

Las evaluaciones externas también se realizan con fines moralizantes para sus destinatarios; son aquellos libros que se han canonizado por considerarse fundamentales para la “educación en valores” de las jóvenes generaciones. Sin embargo, el lector se rebela, transgrede tales intentos por domesticar su lectura, ya que produce “una especie de *lectio*” e “inventa en los textos algo distinto de lo que era su ‘intención’” (Certeau, 1996: 182): “Mi mamá me ha preguntado qué estaba leyendo y cuando le he dicho *Mujercitas* me ha dicho ‘Ay, te va a educar ese libro’. La verdad no me ha educado en nada ese libro, pero bueno me ha gustado”.

La mirada de los adultos siempre acecha la lectura de los jóvenes desde una actitud protectora, como acabamos de ver, pero también desde una especie de “miedo al libro”. Michèle Petit propone esta idea para referirse a la actitud defensiva que pone un sujeto ante la lectura para evitar el “desplome”, la “fisura”, la “alteración” de la propia identidad (Petit, 1999: 118). Pero también podemos hablar del miedo de los adultos, de los padres, de los docentes, de los críticos sobre las decisiones autónomas de los otros lectores, especialmente de los jóvenes. Así, particularmente la crítica literaria se pregunta constantemente acerca del “valor” que tienen algunos libros incluidos dentro de la literatura juvenil o de la cultura de masas. Con argumentos diversos, analizan particularmente los textos en sí, es decir, la forma en que están escritos, sus personajes y temas, los fenómenos que los rodean (el mercado, el cine), etc., dejando de lado el sentido que tienen para toda una comunidad de lectores que los valoran desde otros parámetros. El miedo a esa creciente autonomía, donde ellos van construyendo su propio camino, apartándose, por un momento, de las lecturas que les ofrecen en las instituciones que quieren “formarlos”, se manifiesta en comentarios (y estudios académicos) despectivos cuyo único fin es demonizar esas elecciones.

Sin embargo, los lectores, conscientes de esos juicios, realizan lecturas de sus lecturas, participan del diálogo, la discusión y negociación de sentidos para poder darle a su palabra un pequeño lugar en esa

batalla. Así, Victoria piensa que Lengua y Literatura le ha permitido descubrir que los libros tienen “doble sentido”: “te hace pensar que hay un autor que siempre te quiere decir una cosa. Por ejemplo cuando he leído *Los juegos del hambre* [1] mi mamá siempre me decía ‘¿Por qué lees esas cosas? Es un grupo de chicos en un lugar matándose entre ellos, no lees esas cosas, Victoria’. Le digo ‘Mamá, acá te enseña, por ejemplo el sentido de opresión, la falta de libertad. Construyendo la confianza entre distintas provincias, se logra hacer la rebelión y se dan cuenta de que no pueden hacer todo solos y tratan de seguir el liderazgo del país de una manera muchísimo más humana’”. Creo que como mediadores, investigadores y críticos debemos “acompañar estas lecturas desde una postura analítica. (...) No dejarlas libradas al azar sino analizarlas, acompañarlas, compartirlas” (López Corral, 2012: 60) para tratar de comprender mejor los fenómenos de recepción, circulación y valoración que suscitan. Además, nos abren la posibilidad de pensar en los discursos que suscitan, en los lugares que se les otorgan dentro de la cultura para decidir su valor desde fundamentos sólidos. Esta cuestión será ampliada más adelante.

Traficantes de cultura

La trayectoria lectora, esa trama urdida bajo las elecciones que uno hace, se conforma por las exploraciones personales, como se dijo, por experiencias subjetivas, por aquellos “textos que llevamos adentro, combinados de mil maneras diferentes” (Devetach, 2012: 37). Sin embargo, la lectura no es una mera práctica individual que se delimita solo en el espacio de lo íntimo; también se construye en los vínculos sociales y afectivos, y “da origen a interacciones e intercambios sociales” (Bahloul, 2002: 31).

Volviendo a la saga de *Los juegos del hambre*, quizás lo más interesante de estas y otras, a las que también se han concedido adaptaciones cinematográficas [2], sea su posibilidad de generar un “ejercicio de lectura compartida, la formación de una comunidad de lectores que comparte e intercambia” (López Corral, 2012: 59). Pero el intercambio y la conversación sobre libros no se dan únicamente con aquellos de difusión masiva, sino que son intrínsecos al camino lector de cada uno, a las búsquedas que se tiñen de las valoraciones de otros, como se dijo anteriormente, de la recomendación, el préstamo, los fragmentos compartidos a través de distintos medios, etc. “Es la interacción específica de una red social” que coloca “al libro en la vida activa y cotidiana, cosa que no sugieren las representaciones de la lectura como un acto de repliegue íntimo, de aislamiento del mundo. El lector nunca está solo, cualesquiera que sean las formas de lectura” (Bahloul, 2002: 66).

En la decisión acerca de qué libros elegir para el “Proyecto biblioteca”, algunas alumnas se guiaron de forma individual a partir de textos que tenían pendientes o que conocían anteriormente. Otras pidieron

ayuda o buscaron la recomendación de su entorno: compañeras, amigos, familia y hasta la propia profesora. Esta actividad de búsqueda e indagación, en la que los intercambios sociales, el diálogo, el compartir con otros la experiencia individual, no solo enriquece la trayectoria, sino que nos constituye intrínsecamente como lectores: “Yo me intercambié [libros] con mis amigas. Le di a una *El principito* y a otra *Cartas para Julia* [3]”; “... a mi compañera de banco la obligué a leer el primer libro de *Los juegos del hambre*, pero con otras chicas nos intercambiamos otros”; “... yo he elegido *El viejo y el mar* porque mi primo lo había leído, entonces me decía que lo lea y, bueno, había ganado un premio y era muy consagrado...”; “yo he elegido *Romeo y Julieta* porque una compañera me lo ha recomendado”. Así, puede verse que en el Proyecto hay una circulación “interna” de textos, ya que algunos libros elegidos por algunas estudiantes para la primera parte del año fueron recomendados a sus compañeras para la segunda parte. Esto posibilita, y pude observarlo, que durante el coloquio las alumnas intervengan en las lecturas de las otras, estableciendo intercambios de sentidos que enriquecen los encuentros personales con lo leído. Incluso cuando una de ellas habló de *La chica de la capa roja*, hubo un debate significativo en torno a “quién era el lobo finalmente” y si estaba explícito o no, o si los datos los proporcionaba el libro o la adaptación cinematográfica. De esta forma, la propia interacción permite hablar de una comunidad de lectores, lo cual quiere decir que los sentidos se construyen socialmente en una actividad compartida, de participación y negociación. Dicha comunidad se configura no solo a partir de las coincidencias, sino también de los contrastes y diferentes formas de apropiación y usos de lo leído.

Al referirse a su propuesta, la profesora rescata el proceso de búsqueda y elección del libro, quizás el aspecto más importante de su Proyecto y de la práctica de la lectura como una actividad cultural: “Y a mí lo que me gusta de eso, y me ha pasado, es de madres que me han dicho ‘mi hija no leía y ahora me pide que le compre libros’. Pero a mí lo que me gusta sobre todo es cuando empiezan a pasarse los libros y la búsqueda del libro. Entonces [me dicen] ‘no, me lo recomendó mi abuela’, ‘mi mamá me lo dio’, ‘vinieron unas amigas de mi mamá y empezaron a hablarlo al tema, entonces todos estaban hablando de este’ y esa parte me parece muy buena”.

Pero ella también forma parte del “pasaje de libros” en las búsquedas de sus alumnas. Al ofrecer una lista con “algunas sugerencias” no solo aporta desde su carácter material a través de títulos que leyó o conoce, sino, y sobre todo, participa en los debates de la clase, es decir, interviene desde sus modos de apropiación y sus lecturas integrándose a esa comunidad de lectores. Así, recordando las palabras de Gustavo Bombini: “Se trata de volver a leer, de imaginar una comunidad de lectores a la que pertenezco, donde los libros van y vienen, entre mis amigos y yo, entre mis colegas y yo, entre mis alumnos y yo. No

hay rutina que le pueda poner freno a esta posibilidad de ser traficantes de cultura. No hay mandato institucional, no hay currículum lo suficientemente eficaz que nos distraiga de aquella pasión inicial” (Bombini, 2005: 21). Cito estas palabras por la necesidad inevitable de referirme al lector que se esconde detrás de la máscara cotidiana del docente. Lector latente que debe hacerse visible en las decisiones, planificaciones y espacios del aula para devolverle su lugar a la literatura como expresión de significados subjetivos y sociales.

Lectora

Bombini nos propone la posibilidad de un quiebre en la enseñanza de la literatura a partir de la idea de la “rebelión del lector”, tomada de Terry Eagleton, basada en la incorporación de aquellos “textos del docente como lector”. Este conjunto estaría conformado tanto de aquellos que el profesor leyó como de aquellos clandestinos y deseados, los alternativos, los “no-leídos”. Pero además, significa el reconocimiento de la “cultura adolescente” donde hay otros lectores y donde también circulan y se producen textos. Todos ellos encuentran dificultades para ser incluidos en la escuela debido a las normas institucionales (Bombini, 2005: 42-43). Es así que la propuesta de Bombini significa un desafío, un riesgo, una auténtica rebelión. Significa recuperar “esa práctica de lectura posible, que es del orden de la apropiación personal, que es del orden de la relación con el arte”, más allá de todo “mandato institucional” (Bombini, 2005: 21).

El “Proyecto biblioteca” es una decisión que, desde la propia elección del nombre, significa pensar en la posibilidad de guiar una trayectoria que continuará en el futuro y, poco a poco, se irá haciendo autónoma en cada una de sus alumnas. Decisión práctica que la profesora toma a partir de la experiencia subjetiva de la lectura y, sobre todo, de una inquietud que se convierte en vital y movilizante: “... cuando yo era chica e iba al colegio a mí me encantaba leer, leía compulsivamente, lo que cayera en mis manos yo leía. Y a mí me pasaba muchas veces que yo sentía que, en el colegio, las profesoras daban cosas que en realidad lo que hacían era ahuyentar de la lectura, del mundo de la lectura, a aquellas personas a las que no les gustaba leer. Y a pesar de que yo cuando era chica no tenía en la cabeza que iba a ser Profesora de Letras, eso me quedó. Y de alguna manera sí trato, no que les guste a todas, yo no creo que les tenga que gustar a todas la lectura. (...) Pero a mí me genera mucho placer y me ha generado a lo largo de mi vida mucha satisfacción. Entonces yo trato de transmitir eso”. Nuevamente, las formas cristalizadas de enseñar literatura intervienen en las percepciones, representaciones y experiencias de los sujetos con la lectura. En carácter de “testigo” de las experiencias de otros y a partir de su camino personal surge la necesidad y el compromiso de dar lugar a propuestas y prácticas que privilegien verdaderos encuentros. Esto es posible a partir de sus propias concepciones

como docente y como lectora, fundamentalmente, desde donde considera lo que la literatura *puede, hace y es* (recordando las palabras de Analía Gerbaudo citadas anteriormente). Así, hay “un docente-lector que elige y que fundamenta sus decisiones, pero sin obliterar no solo lo teórico-epistemológico, sino su historia y su subjetividad” (Gerbaudo, 2011: 21).

A partir de esto, “una buena clase” surge “cuando se plantea participativamente, de distintas maneras. Cuando la participación es por parte de la mayoría, no digo de todas, pero de la mayoría y, además, es una participación comprometida, porque yo puedo hacer el trabajito, ‘lo hago y listo’, pero también puedo pensar”. La participación comprometida de la que la profesora habla, implica discutir entre pares acerca de los modos en que los sentidos pueden construirse, es decir, implica disentir, proponer, para tomar decisiones, ya sean estas una actividad propia de la asignatura o la toma misma de posiciones personales: “... cuando vimos *Crímenes imperceptibles* [4] apareció el tema de la verdad, del ser y el parecer y se armó una discusión de la verdad, si es posible llegar a la verdad, cuestiones filosóficas al nivel de chicas de catorce, quince años. Esas cosas a mí me resultan gratas”. Una vez más, la literatura como lugar de interacción social.

Por otro lado, leer no solo significa la relación con el libro concreto pensado y escrito por un autor, sino también significa leer el lugar que ocupa ese objeto, junto a otros, desde sus condiciones de producción, circulación y recepción, así también como las valoraciones que permanentemente se renuevan y lo posicionan. En otras palabras, leer es también leer el campo literario (Bourdieu, 1995). Y aún más: comprender que, como lectores y docentes, se forma parte de ese campo donde se llevan a cabo diferentes negociaciones y discusiones acerca de la legitimidad y el valor de una obra y, como integrantes de una institución específica (la educativa), se participa del conflicto en torno a la posibilidad de “enseñar” un texto en particular. Así, hay una lucha interior (y también exterior) entre el lector que el docente es y el docente de la institución: “... es toda una ingeniería lo de lo canónico y lo permitido, porque, por ejemplo, Puig está ahí en los márgenes, puede decirse hoy que es canónico, no está en el centro del canon, pero es canónico, está reconocido, lo trabajamos en la universidad, los críticos lo reconocen. (...) Pero yo no lo voy a poder trabajar acá, o sea, no me interesaría trabajar acá *El beso de la mujer araña*, que me parece una novela espectacular, me encanta él como autor. Pero no sé si me pondría a trabajar una novela como esa, con todas las implicaciones que traería aparejada”.

La lectura de los diferentes procesos y fenómenos socioculturales de los que forma parte un texto en particular permite una consideración flexible y dinámica del canon, es decir, no como un sistema restrictivo que se acata o rechaza rotundamente, sino como un espacio en constante movimiento, a

pesar de los mandatos institucionales. Al referirse a las sagas juveniles de circulación masiva adaptadas al cine, la profesora piensa que “desde el lugar de *bestseller*, podrían llegar a ser interesantes de trabajar”. Es decir que, un objeto tan complejo, debido a las polémicas que suscita en el mismo campo, es mirado desde una perspectiva más amplia. Así, puede ser pensado desde reflexiones críticas y teóricas, teniendo en cuenta que se inserta en fenómenos de los que sus alumnas son parte. Lejos de negar rotundamente tales fenómenos, por el solo hecho de ser “masivos”, es posible imaginar espacios de heterogeneidad donde aparezcan estos elementos contradictorios, incómodos y polémicos que puedan generar modos singulares de enfrentarse a la literatura y a la lectura. Para eso, es necesario el compromiso del docente en relación con la búsqueda y comprensión exhaustiva de los mismos. De esta forma, siguiendo a Bombini, se podrán evitar “aquellas posiciones apocalípticas en lo cultural y deficitarias en lo pedagógico que tanto nos desaniman y que tanto nos distancian de esos adolescentes con los que trabajamos cada día.” Así, asumir “una posición crítica supone entonces no considerar mi propia experiencia cultural como parámetro, como modelo excluyente para pensar las experiencias culturales de los otros” (Bombini, 2005: 88).

Si bien este aspecto que acabamos de mencionar resulta significativo, la docente considera que enseñar literatura supone, además, otra cosa. Continuando con la conversación sobre las últimas sagas juveniles que aparecieron últimamente: “... Yo probablemente si me siento a leer, me va a atrapar, me va a gustar y seguramente, podría encarar la enseñanza de ese texto. Pero qué es lo que pienso: ese es un texto al que ellas acceden, que ellas buscan, no necesitan de mí para leerlo. Yo trato de buscar libros que ellas no vayan a buscar, pero que al mismo tiempo pueda llegar a parecerles bueno. A veces lo logro, a veces no, a veces lo logro con algunas y con otras no...”. En esta doble actitud —la de pensar e imaginar la posibilidad del abordaje de textos nuevos y desconocidos para la profesora misma y la de considerar la necesidad de ofrecer textos desconocidos y nuevos para las alumnas— está el eje de la reflexión a la que intento llegar desde el inicio del artículo: la referida al reconocimiento de los profesores como lectores, como “profesionales de la enseñanza” (Cuesta, 2006: 31), pero también como mediadores. Mediadores en dos sentidos: el primero de ellos concierne a la enseñanza de la literatura como un espacio diferente a los otros y a los que han venido recibiendo los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y lectora. Aquel donde el profesor posibilita el conocimiento de objetos significativos y valiosos que pueden abrir las perspectivas de sus alumnos. Es decir, un espacio donde las decisiones pedagógicas están sustentadas de forma crítica y ética al considerar la posibilidad de apropiación cultural de saberes que quizás “tan solo podrían apropiarse en la escuela” (Cuesta, 2006: 104).

El segundo sentido se refiere a la mediación entendiéndola como una forma de “tender puentes” entre la lectura y los alumnos-lectores, legitimando “un deseo de leer no bien afianzado”, ayudando a “traspasar umbrales en diferentes momentos del recorrido”, brindando “la oportunidad de hacer hallazgos (...) sin deslizarse hacia una mediación de tipo pedagógico” (Petit, 1999: 181). Es decir, dejando a un lado, por un momento, los fines didácticos, la evaluación, los ejercicios, el “análisis”, etc.: “[El Proyecto biblioteca] es absolutamente libre (...) es lo que ellas quieran leer, poesía si quieren, lo cual es más difícil, nunca nadie vino con un libro de poesía, pero sí con biografías, biografías de Los Beatles. No importa, a mí lo que me importa es que leas algo que te guste, para tener otra relación con la lectura y algo que no sea necesariamente impuesto. Y además, si vos me dijiste que vas a empezar a leer un libro, lo empezaste y después querés cambiarlo, también, o sea, dejalo, si no te gusta dejalo, ¿para qué te vas a torturar leyendo algo que no te interesa?”.

Resulta importante aclarar que, con estos aportes, no pretendo quitarle la especificidad al estudio de la literatura en la escuela ni proponer instalar de forma permanente técnicas de “animación” a la lectura sin ningún tipo de reflexión crítica. Creo que la propuesta de esta profesora es significativa en tanto se trata de un intercambio de experiencias que pueden, en gran medida, cambiar los vínculos con la lectura y la literatura, aspecto necesario si tenemos en cuenta las representaciones anteriores de las alumnas respecto a la asignatura. Además, el Proyecto es un diálogo entre lectores donde cada uno tiene su palabra, donde se escuchan sus voces, lo que le permite a la docente conocer otras lecturas y modos de leer, lo cual significa una cuestión esencialmente enriquecedora. Es una oportunidad necesaria para devolverle a la literatura la oportunidad de ser, primero, leída y luego, estudiada. Por otro lado, así como la escuela, quizás, sea el único espacio donde pueden apropiarse esos conocimientos que son y se consideran fundamentales, quizás también sea la única oportunidad en la que muchos pueden construir o re-construir sus caminos lectores, sus vínculos con la lectura.

Así, esta doble propuesta “no significa renunciar a transmitir, no significa olvidarse de que hay algo que la escuela ofrece y que debe seguir tenazmente ofreciendo”. No significa, tampoco, olvidar que los profesores “somos los que ponemos la literatura a disposición de muchos...” (Bombini, 2005: 88). Se trata de trabajar en esa doble posibilidad, donde todos nos reconocemos como lectores, como “traficantes de cultura”, como creadores de significados y, además, como productores de conocimiento.

Me refiero a la posibilidad de establecer una trama heterogénea y dialéctica que disuelva la tensión dicotómica entre cultura escolar y cultura extraescolar. Se trata de generar espacios alternativos, pero no desvinculados, a los de las actividades cotidianas de la clase de Lengua y Literatura, que permitan un

encuentro diferente con el libro. De este modo, a través del reconocimiento y la escucha de las trayectorias lectoras diversas, de los modos particulares de leer y de las búsquedas personales y colectivas se puede pensar en acompañar, legitimar y trazar los caminos hacia la autonomía del lector.

Palabras finales

La investigación educativa tiene como objetivo principal propiciar el cambio y la revisión de paradigmas y modelos que obstaculizan los intercambios significativos de sus actores. Es una posibilidad de crear nuevos conocimientos y compartirlos a través del diálogo con la comunidad para establecer proyectos conjuntos y colectivos. Significa no desoír los lamentos de la sociedad en general sobre el futuro incierto, las generaciones perdidas, la muerte del libro, etc. No desoírlos ni silenciarlos, pero cuestionarlos crítica y reflexivamente, ya que nos están hablando de una necesidad de revisar, precisamente, de dónde vienen, para qué están y qué efectos generan esos discursos. Investigar la educación, investigar las aulas, no puede llevarse a cabo sin la seguridad de que la transformación es necesaria y, a la vez, posible. La transformación del sistema, de la sociedad, de los discursos y, sobre todo, de los sujetos.

En este artículo me referí a algunas transformaciones: la de las concepciones de las alumnas que a partir de las de la docente pudieron configurar nuevas formas de pensar la clase de literatura y de vincularse con la lectura. También me referí a la transformación posible, y deseada, que puede generarse a partir de un compromiso ético y profesional por parte de quienes somos y seremos parte, desde diversas funciones, del sistema educativo. Pero, sobre todo, busco referirme a otra transformación: la de la mirada de quien observa e investiga prácticas que descubre complejas, marcadas por acciones, pasiones, intenciones y creencias contradictorias, conflictivas, extrañas: "... la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos" (Rockwell, 2009: 30).

La clásica dicotomía entre observación participante y no participante en el enfoque etnográfico se vuelve conflictiva, ambigua, pero también atractiva, cuando quien observa está implicado, de forma indirecta, con los otros sujetos desde diferentes ángulos: como exestudiante del nivel medio, como lector, como futuro docente. Así, escuchar lecturas recordando mis trayectorias personales; escuchar lectoras reconociéndome como una, me permite pensar en una participación no solo inevitablemente subjetiva sino comprometida, en la medida en que la puesta en cuestión de lo conocido puede guiar las prácticas futuras por conocer, por transformar.

Notas

[1] *Los juegos del hambre*, de Susanne Collins es el primer libro de la trilogía con el título homónimo publicada en 2008. Con una adaptación cinematográfica en 2012, se ha convertido en uno de los libros más vendidos y leídos por adolescentes y jóvenes adultos.

[2] Me refiero a las sagas de *Crepúsculo* (Stephenie Meyer); *El señor de los anillos* (J.R.R. Tolkien); *Harry Potter* (J.K. Rowling), etc.

[3] *Cartas para Julia*, de María Inés Falconi.

[4] *Crímenes imperceptibles*, de Guillermo Martínez. En las clases observadas, esta obra fue trabajada desde el género policial.

Bibliografía

Bombini, Gustavo (2005): *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Bourdieu, Pierre (1995): *Las reglas del arte*. Barcelona, Anagrama.

Certeau, Michel de (1996): *La invención de lo cotidiano/1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana.

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Devetach, Laura (2012): *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.

Gerbaudo, Analía (2011): "El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria". Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, Homo Sapiens, pp. 17-27.

----- (2011): "La clase (de lengua y literatura) como envío". Analía Gerbaudo (dir.). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Homo Sapiens, pp. 159-183.

López Corral, Manuela (2012): "Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros". *El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 3, Nro. 5, octubre. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, pp. 51-63. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>

Petit, Michel (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

Piacenza, Paola (2012): "Lecturas obligatorias". Gustavo Bombini (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos, pp. 107-124.

Rockwell, Elsie (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.